

Gringmuth-Dallmer, Holger

Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 311-325. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Gringmuth-Dallmer, Holger: Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 311-325 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101535 - DOI: 10.25656/01:10153

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101535>

<https://doi.org/10.25656/01:10153>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische Forschung
in Deutschland**

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

Position und Diskussion

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

Historische Musikpädagogik

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

Freie Forschungsberichte

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR¹

1. Einleitung

Der Musikunterricht an Sonderschulen ist ein bei weitem nicht nur für die zeitgeschichtliche musikpädagogische Forschung relevantes und interessantes Thema. Betrachtet man die gegenwärtige Situation an den Sonderschulen und den Stellenwert dieses Unterrichts sowohl in der Musikpädagogik als auch in der Sonderpädagogik, so fällt das enorme Defizit in der Beachtung auf. Beleg dafür ist das „Memorandum zum Musikunterricht“² aus dem Jahr 1991. Hier werden gravierende Probleme für den Musikunterricht an Sonderschulen aufgezeigt. Etwa zwei von fünf Musikstunden fallen ganz aus, über 50 Prozent des stattfindenden Musikunterrichts wird von nicht für dieses Fach ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern erteilt. Die Ausstattung mit Unterrichtsmitteln, Medien und Instrumenten ist nur unzureichend, häufig fehlt gar ein eigener Musikraum. Ausbildung von Musiklehrerinnen und -lehrern sowie Weiter- und Fortbildungen gehen nur in geringem Maß auf die besonderen Anforderungen der Sonderschulen ein. Die Lehr- und Rahmenpläne für die Sonderschulen weisen schließlich im Hinblick auf eventuelle spezielle Bedürfnisse für die kulturelle und ästhetische Erziehung von Sonderschülerinnen und -schülern gegenüber den Plänen der Regelschulen deutliche Mängel auf.³ Die diesem Memorandum zu Grunde liegenden Untersuchungen bezogen sich auf die alte Bundesrepublik. Über die Situation in der DDR konnten wegen des fehlenden Datenmaterials trotz entsprechender Bemühungen keine fundierten Aussagen getroffen werden, die Vermutung lag jedoch

¹ Der vorliegende Aufsatz basiert auf einer wissenschaftlichen Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Amt des Lehrers an Sonderschulen/ Musiklehrer, die zwischen Oktober und Dezember 2002 angefertigt wurde. Die Arbeit stand unter dem thematischen Schwerpunkt „Musikunterricht an Sonderschulen in der DDR“.

² Verband Deutscher Schulmusiker e. V.: Memorandum zum Musikunterricht an Sonderschulen. Dokumentation zum Forschungsprojekt des Verbandes deutscher Schulmusiker, in: Musikforum Nr. 75/1991, S. 69-71.

³ Auch Sonderschulen sind, mit Ausnahme der Schulen für Geistig- und für Lernbehinderte, Sonderschulen. Trotzdem verwende ich ihn in diesem Zusammenhang für Nicht-Sonderschulen.

nahe, dass es dort nicht besser aussah. Einzig in der fachlichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und in außerunterrichtlichen Angeboten wurden mögliche Vorteile angenommen.⁴ Heute, mehr als 10 Jahre nach der Verfassung des Memorandums, muss festgestellt werden, dass sich weder die Situation in den Sonderschulen verbessert hat noch das Problem als solches in Forschung, Aus- und Weiterbildung größere Beachtung findet. Neuere Publikationen verweisen einhellig auf das Memorandum, die tatsächlichen Bedingungen schulischer Musikbildung haben sich sogar noch verschlechtert. Inzwischen wird davon ausgegangen, dass etwa die Hälfte der Musikstunden ausfallen und vom Rest zwei von drei Stunden von fachfremden Lehrerinnen und Lehrern erteilt werden.⁵

Die Quellenlage

Der Stellenwert des Musikunterrichts an den Sonderschulen der DDR schlägt sich in der vorhandenen Literatur und in den archivierten Quellen nieder. Zwar wurden in der DDR umfangreiche das Schulsystem betreffende Statistiken geführt, in Bezug auf dieses Thema waren sie leider meist unergiebig. So fehlten in dem im Bundesarchiv in Berlin gesichteten Material grundsätzlich Angaben über die personelle Versorgung mit musikpädagogischen Fachkräften, die räumliche und materielle Ausstattung der Schulen war nur sehr dürftig dokumentiert. Ebenso wie im Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin, an der sowohl Musik- als auch Sonderpädagogen ausgebildet worden waren, fand ich keine Erhebungen über Lehrerinnen und Lehrer, die beide Studiengänge absolviert hatten.

Fachzeitschriften der DDR beachteten dieses Thema sehr unterschiedlich. In der Zeitschrift „Die Sonderschule“ fand ich bei umfassender Sichtung aller Jahrgänge relativ viele einschlägige Artikel, die auch in meine Arbeit einfließen. Die einzelnen Sonderschularten waren dabei unterschiedlich vertreten. Insbesondere über Körperbehinderten- und Schwerhörigenschulen wurde wenig berichtet. Der DDR-Musikpädagogik, vertreten durch die Zeitschrift „Musik in der Schule“, schien die Sonderschule hingegen keinerlei Betrachtung würdig. Beiträge zum Thema fehlen in den Jahren der DDR gänzlich, selbst das o. a. „Memorandum zum Musikunterricht“ brachte es nicht über eine doppelspaltige Randnotiz hinaus, die Inhalte des Memorandums werden in einem Satz gerade einmal angerissen.⁶ In Zeitschriften einzelner sonderpädagogischer Fachrichtungen wurde dieses Thema nach 1989 ebenfalls nicht aufgearbeitet. So fand ich z. B. weder in der

⁴ Vgl. Röhner-Münch, K.: Achtung, Sonderschulen der neuen Bundesländer! Memorandum zum Musikunterricht, in: Die Sonderschule, Heft 8/1991, S. 474-478.

⁵ Amrhein, F.: Eine Brücke für die Schwachen. Musikunterricht an Sonderschulen, in: Bäßler, H. (Hrsg.): Brücken – Musikunterricht im geeinten Europa. Kongressbericht 23. Bundesmusikwoche Koblenz 2000, Mainz 2001.

⁶ Bielke, M.: „Musik in der Sonderschule“ – ein Forschungsprojekt des VDS fand seinen Abschluss, in: Musik in der Schule, Heft 6/1991, S. 411 f.

„Hörgeschädigtenpädagogik“ noch in „Hörgeschädigte Kinder“ in den Jahrgängen 1990 bis 2001 rückblickende Beiträge auf das Fach Rhythmisch-musikalische Erziehung (RmE). Allerdings konnten nicht alle Fachzeitschriften ausgewertet werden, „Die Grundschule“ z. B. musste unberücksichtigt bleiben. Auch einzelne Diplomarbeiten, die beispielsweise an der Humboldt-Universität eingereicht worden waren und spezielle musikalischen Aspekte, z. B. in der Blindenpädagogik thematisierten, konnten nicht beachtet werden.

Die Auswertung der unterschiedlichen Lehrpläne zeigte ein weiteres Problem auf: Sie waren häufig unvollständig oder nicht existent. Grundlage waren für mich die in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin einzusehenden Lehrpläne und Lehrplanentwürfe. Sie erheben den Anspruch der Vollständigkeit.⁷ Die Vollständigkeit ist jedoch stark anzuzweifeln. Findet sich hier z. B. für den RmE-Unterricht in Ausgleichsklassen (für verhaltensgestörte Kinder) lediglich ein Lehrplanentwurf für die Übergangsklasse 4 Ü wieder, so fand ich in einem Zeitschriftenartikel die Literaturangabe über den 1985 verlegten Lehrplan im Fach für die Klassen 2 - 4,⁸ der im Bestandsverzeichnis nicht aufgeführt ist. Weiterhin hinderlich in Bezug auf die Vollständigkeit der Lehrpläne ist der Umstand, dass sie z. T. erst mehrere Jahre nach In-Kraft-Treten verlegt worden waren.⁹ Ausgewertet werden konnten daher ausschließlich die mir zugänglichen Lehrpläne und Entwürfe. Waren keine gesonderten aufgeführt oder auffindbar, musste ich von der Gültigkeit der Regelschullehrpläne ausgehen.

Trotz der angeführten Probleme konnte m. E. eine umfangreiche Bestandsaufnahme des vorhandenen Materials erstellt werden. Es ließen sich viele Rückschlüsse hinsichtlich der Bedeutung des Musikunterrichtes an den Sonderschulen der DDR ziehen, die auch für die weiterführende Forschung wertvoll sind.

2. Rahmenbedingungen für den musikalischen Unterricht

2.1. Pädagogische Rehabilitation - Aufgaben und Ziele

Die pädagogische Rehabilitation war neben der medizinischen, der beruflichen und der sozialen ein wesentlicher Bestandteil der komplexen Rehabilitation in

⁷ „Das vorliegende Bestandsverzeichnis enthält die Lehrpläne der Sonderpädagogik, die in der DDR erschienen sind.“ Dornhof, C. (Bearb.), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (Hrsg.): Lehrpläne der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR): 1945-1990; Teil: Sonderpädagogik; Bestandsverzeichnis, Berlin 1992, S. 4.

⁸ Schotte, B.: Rhythmisch-musikalische Erziehung verhaltensgestörter Schüler, in: Die Sonderschule, Heft 4/1988, S. 233-240, hier S. 240.

⁹ Die Lehrpläne für die allgemeinbildende polytechnische Gehörlosenschule, wurden ab 1972 stufenweise eingeführt und durchschnittlich mit fünfjähriger Verspätung gedruckt.

der DDR, eines Systems „staatlicher, sozialökonomischer, beruflicher, pädagogischer, psychologischer und anderer Maßnahmen“.¹⁰ Durch prophylaktisches oder wiederherstellendes Vorgehen sollte ein Verlust der Arbeitsfähigkeit verhindert bzw. behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen in die Gesellschaft und das Arbeitsleben wieder eingegliedert werden. Schwerpunkt der rehabilitativen Betätigung war es also, den Einzelnen als arbeitende und somit für die Gesellschaft Gewinn bringende Person zu erhalten oder die Voraussetzungen für sein nützliches Tun zu legen. Die Grundlage dafür bot ein auf Karl Marx und Friedrich Engels zurückgeführtes sozialistisches Menschenbild. Die „allseitig gebildete, harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeit“¹¹ konnte sich danach nur durch die produktive Tätigkeit herausbilden, eine Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt in erster Linie durch die Arbeit stattfinden.¹² Selbstbewusstsein und gesellschaftliche Anerkennung sollte der Mensch folglich größtenteils durch das Berufsleben beziehen, das nicht mehr durch einen psychisch belastenden, weil von Ausbeutung der Arbeitskraft bestimmten Charakter geprägt sein durfte. Diese Sichtweise wirkte sich in sehr hohem Maß auf den Umgang mit Behinderten und somit auch auf die pädagogische Rehabilitation und die Sonderschulen aus. Sie zeugt nicht nur von einem sehr eingeschränkten Bild des Menschen und seines Wertes für die Gesellschaft, sondern wirkte sich teilweise auch stark ausgrenzend aus. Gerade die Betreuung und Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung macht dies deutlich.

Grundsätzlich galten für das Sonderschulwesen die Ziele und Aufgabe des allgemeinen Bildungswesens: Die Schülerinnen und Schüler sollten zu „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten“ reifen.¹³ Dies sollte durch die wesentlichen Schwerpunkte körperliche, intellektuelle, polytechnische, sittliche und ästhetische Erziehung erreicht werden.¹⁴ Allerdings nahm die Berufsvorbereitung und somit die polytechnische Erziehung eine herausragende Stellung ein. Aus diesem Grund war die Aufgabenstellung für die pädagogische Rehabilitation und ihre Institution, das „Bildungswesen Geschädigter“ (Sonderschulwesen),¹⁵ klar

¹⁰ Renker, K. (Hrsg.): Grundlagen der Rehabilitation in der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1980, S. 273.

¹¹ Hübner, R.: Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Zur Entwicklung einer Profession, Frankfurt/M. 2000, S. 115.

¹² Werner, B.: Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Sonderpädagogik in der DDR als Chance zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung in den neuen Bundesländern, in: Opp, G., A. Freytag, I. Budnik (Hrsg.): Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche – Kontinuitäten – Perspektiven, Luzern 1996, S. 24-34.

¹³ Renker: Grundlagen der Rehabilitation, S. 40.

¹⁴ Vgl. Siedentop, S.: Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1 bis 4, Augsburg 2000, S. 19.

¹⁵ Renker: Grundlagen der Rehabilitation, S. 37.

umrissen. Als „leistungs- und ausbildungsorientiertes System“¹⁶ war die polytechnische Erziehung für die Schaffung optimaler Voraussetzungen zur späteren Einbindung ins Arbeitsleben verantwortlich. Durch die förderungsspezifischen Besonderheiten musste sie jedoch noch intensiviert und stärker ausgeprägt werden. Die Anwendung praktischen und fachspezifischen Wissens, beispielsweise auf experimenteller Versuchsebene, die Beziehung praktischen Handelns der Schüler zur produktiven Arbeit, aber auch zu gesellschaftlichen Bereichen wie der Kunst und der Kultur sollten an den Sonderschulen „in einem umfassenderen Maße“ gefördert werden.¹⁷ Die dominierende Ausrichtung auf die berufliche Eingliederung bis in die außerunterrichtliche Arbeit einerseits,¹⁸ aber auch die Bedeutung der Behinderungskompensation im Sinne medizinischer Korrektur andererseits¹⁹ mussten zwangsläufig dazu führen, dass andere Bildungskomplexe, insbesondere die ästhetische Erziehung an Bedeutung verloren.

Natürlich sollte auch der Musikunterricht in den Sonderschulen der politisch-ideologischen Erziehung gerecht werden. Trotzdem hatte die behinderungsorientierte Ausrichtung in der Sonderpädagogik und die Separierung innerhalb des Schulsystems auch Vorteile, schaffte sie in den Schulen politische und pädagogische Freiräume, die die allgemeinen Schulen nicht besaßen. Sonderschulen boten Lehrern, die dem Schulsystem kritisch gegenüber standen, Rückzugsmöglichkeiten und auch Gelegenheiten, unter der Vorgabe sonderpädagogischer Intervention neue didaktisch-methodische Wege zu gehen und sich ideologischen Zwängen zu widersetzen.²⁰ Für den Musikunterricht war beispielsweise eine größere Freiheit in der Liedauswahl denkbar. Die Frage, in wie weit diese Möglichkeiten auch genutzt werden konnten und genutzt wurden, konnte von mir nicht berücksichtigt werden, sollte aber in der weiteren Forschung Beachtung finden.

2.2. *Aufbau des Sonderschulwesens*

Wichtigste Bildungsstätten für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche in der DDR waren die Sonderschulen, die Bestandteil des all-

¹⁶ Theunissen, G., B. Garlipp: Rehabilitation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in der DDR, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 9/1996, S. 360-365, hier S. 362.

¹⁷ Hoyer, H.-D.: Bildung und Erziehung Behinderter in der ehemaligen DDR, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 10/1991, S. 703-714, hier S. 708.

¹⁸ ebd., S. 710.

¹⁹ Der verhältnismäßig gewichtige Anteil der körperlichen Erziehung der Schülerinnen und Schüler und des Sportunterrichts sowie vielfältige in der Sonderschule relevante therapeutische Maßnahmen verdeutlichen dieses zusätzlich. So wurden in manchen Sonderschularten wöchentlich bis zu vier Stunden Sportunterricht je Klasse erteilt, häufig mehr, als dem Musik- und dem Kunstunterricht gemeinsam zur Verfügung standen.

²⁰ Werner: Diskrepanz, S. 32.

gemeinen Schulsystems waren. Kinder und Jugendliche, die auf Grund von physischen und/ oder psychischen Beeinträchtigungen und Behinderungen nicht in den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen (POS) beschult werden konnten, wurden in Institutionen des Sonderschulwesens unterrichtet. An den Sonderschulen wurde, mit Ausnahme der Hilfsschulen, der Abschluss der POS erreicht. Schulische Einrichtungen des „Bildungswesens Geschädigter“ waren neben den Sonderschulen auch Schulen und -klassen des Gesundheits- und Sozialwesens (die sogenannten Krankenhausschulen, bevorzugt an psychiatrischen oder orthopädischen Kliniken) und Sonderklassen an den POS. Das Sonderschulwesen, das kontinuierlich ausgebaut wurde, unterstand administrativ dem Ministerium für Volksbildung bzw. dem Ministerium für Gesundheitswesen (Klinikschulen).

Die Einrichtungen unterschieden sich nach der Klassifizierung der Behinderungen der sie besuchenden Kinder und Jugendlichen. Es gab Schulen für Körperbehinderte, Blinde, Sehschwache, Gehörlose, Schwerhörige, Sprachbehinderte, Hilfsschulen (Lernbehindertenschulen), Sonderschulen und -klassen für Verhaltensgestörte (Ausgleichsklassen), Klassen für Kinder mit Leserechtschreibschwäche (LRS), die den Sprachheilschulen angegliedert und z. T. an den POS ansässig waren und kombinierte Schulen (z. B. die Sehschwachenhilfsschule in Tangermünde). Sonderschulen wurden meist kreis- oder bezirkszentral eingerichtet, eigene Internate waren oft angeschlossen. Sowohl Klassifizierungen der Schädigungen als auch quantitatives Vorkommen und die Art der Beschulung, abgesehen von der schulischen Integration und den Geistigbehindertenschulen, deckten sich etwa mit denen der BRD.

Mit etwa der Hälfte aller für die Sonderschulen relevanten Kinder und Jugendlichen bildeten Hilfsschülerinnen und -schüler die zahlenmäßig stärkste Gruppe. Zunächst wurden auch Kinder mit mittelgradiger geistiger Behinderung in der 3-zügigen Hilfsschule unterrichtet wurden.²¹ Spätestens ab dem Ende der 60er Jahre galten diese als „schulbildungsunfähig“. Durch Neugliederung der Hilfsschulen in zwei Abteilungen wurde geistig Behinderten ab 1974 der Besuch der Schule schließlich ganz verwehrt, sie wurden in speziellen Fördereinrichtungen und Heimen untergebracht, die häufig kirchlicher Trägerschaft unterstanden. Erst nach der Wende 1989 ermöglichten ihnen die Umwandlung von Fördereinrichtungen in Geistigbehindertenschulen bzw. Neugründungen solcher Schulen wieder eine schulische Bildung. Eine schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher bzw. eine integrative Förderung gab es in der DDR nicht. Die Tatsache, dass über gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen nicht öffentlich diskutiert wurde, stand in deutlichem

²¹ A-, B- und C-Zug, der A-Zug war den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern vorbehalten.

Widerspruch zum rehabilitativen Ziel, behinderte Menschen weitestgehend gesellschaftlich, sozial und vor allem beruflich einzugliedern.²²

2.3. Unterrichtsfächer mit musikalischem Bezug

So vielfältig das Sonderschulwesen in der DDR aufgeschlüsselt war, so verschieden war auch die musikalische Arbeit an den Sonderschulen. In den Schulen und Klassen für Körper- und Sprachbehinderte, Seh- und Verhaltensgeschädigte sowie Schwerhörige wurde der Musikunterricht nach den Lehrplänen der allgemeinen POS abgehalten. Förderspezifische Anforderungen wurden in den Lehrplänen nicht beachtet. Wesentliche Inhalte waren, wie auch in der Regel-POS, das Singen und das Musikhören. In Bereichen der rhythmischen, tänzerischen und instrumentalpraktischen Arbeit, in denen auch Behinderte große Unterrichtserfolge erzielen können, zeigten sich dagegen gravierende Defizite. Problematisch war m. E. auch, dass z. B. keine Rücksicht auf eventuell vorhandene Sprachstörungen genommen wurde, die bei vielen sprach- oder körperbehinderten Kindern einen normgerechten und den ästhetischen, artikulatorischen und stimmlichen Anforderungen adäquaten Gesang nahezu unmöglich machten. Vielmehr wurde, auch aus sprachtherapeutischen Gründen, z. B. an Sprachheilschulen sogar noch mehr gesungen als an den POS.²³ In den Ausgleichsklassen für verhaltensgestörte Kinder gab es zum Musikunterricht noch zusätzlichen Unterricht in Rhythmisch-musikalischer Erziehung (RmE), in den musikalische Bereiche wie Tanz und Instrumentalspiel aufgenommen waren. Dadurch wurde der Musikunterricht beispielhaft ergänzt. Hilfsschulen hatten eigene Lehrpläne, seit den 70er Jahren sogar für beide Abteilungen unterschiedliche. Bis zur 4. Klasse der Abteilung I wurden zwei Stunden Musikunterricht wöchentlich erteilt (wie im vorangegangenen Lehrplan von 1964 sogar bis zur 7. Klassenstufe), also mehr, als für die POS vorgegeben war, in der Abteilung II entfiel hingegen die zweite Musikstunde in der 3. Klasse, wurde durchgehend nur eine Stunde unterrichtet (in der POS gab es durchgängig bis zur 10. Klasse eine Musikunterrichtsstunde wöchentlich, in der 3. Klasse wurden sogar zwei Wochenstunden unterrichtet). In den Gehörlosenschulen wurde der Musikunterricht durch das Fach Hörerziehung/ RmE ersetzt, das nichts mit der RmE in Ausgleichsklassen zu tun hatte. Über den Unterricht an Krankenhausschulen lassen sich keine belegbaren Aussagen treffen. Hier wurden die Lehrpläne durch ein verkürztes Unterrichtsprogramm nur eingeschränkt umgesetzt. Ich gehe davon aus, dass Musikunterricht dort keine Rolle

²² Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, München, Basel 1996, S. 404 f.

²³ Beger, A.: Zur rhythmischen Auffassungsfähigkeit stotternder Kinder, in: Die Sonderschule, Heft 1/1967, S. 14-26, hier S. 22.

spielte.²⁴ Da geistig Behinderte nicht in schulischen Einrichtungen gefördert wurden, fand die zweifellos vorhandenen musikalische Arbeit mit ihnen in meiner Arbeit keine Beachtung.

Einen einheitlichen Musikunterricht in den Sonderschulen gab es nicht, weder auf der beabsichtigten noch auf der realisierten Ebene. Nicht immer stand die ästhetische Erziehung im Vordergrund, sie war häufig behinderungsspezifischer Förderung untergeordnet, beispielsweise in der Sprachförderung bei Gehörlosen, Schwerhörigen und Sprachbehinderten oder in der Verhaltensschulung bei verhaltensgestörten Kindern. Grundsätzlich würde ich den Begriff „Musikunterricht an Sonderschulen in der DDR“ durch Musikpädagogische und musikalische Erziehung und Bildung bzw. musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen ersetzen. Hier werden m. E. alle vorkommenden Bereiche und Unterrichtsarten eingeschlossen.

3. Materielle und personelle Ausstattung der Sonderschulen

Räumlichkeiten, Lehr- und Unterrichtsmittel sowie Lehrkräfte

3.1. Räumliche Bedingungen

Beim Blick auf die räumliche Ausstattung der Sonderschulen zeigt sich, dass die Einrichtung von Musikräumen bei der Gründung der meisten DDR-Sonderschulen, aber auch bei der vermehrten Durchsetzung von Unterrichtsfachräumen noch keine Priorität besaß. Dies hing m. E. in erster Linie mit der primär berufsvorbereitenden Aufgabe der Schulen zusammen. Bei der Sichtung des statistischen Materials im Bundesarchiv fiel auf, dass insbesondere Sporthallen und Werkräume der Sonderschulen genau dokumentiert wurden. Über vorhandene Musikräume hingegen war wenig bekannt. Die einzigen genauen Zahlen fand ich für das Jahr 1970. Am Stichtag 15. 9. 1970 verfügten 433 Sonderschulen u. a. über 3.866 Klassenräume, 589 Werkräume, 84 Nadelarbeitsräume, 135 Fachunterrichtsräume, 185 Turnhalle oder Gymnastikräume, aber nur über 7 ausgewiesene Musikräume.²⁵ In der Schulstatistik von 1983 verfügten 483 Sonderschulen insgesamt u. a. über 6.904 Unterrichtsräume, 1.812 Fachunterrichtsräume, 912 Werkräume und 112 Sporthallen. Eine gesonderte Auflistung von Musikräumen gab es nicht mehr.²⁶ Bei Neu- und Umbauten verbesserte sich die Situation für

²⁴ Auf telefonische Anfrage in der Krankenhausschule der Charité am 27. 11. 2002 erfuhr ich, dass dort heutzutage grundsätzlich kein Musikunterricht erteilt wird.

²⁵ Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung, Abt. Planung und Haushalt: Bildungsstatistik Teil II, Sonderschulen, Stichtag 15. 9. 1970, Bundesarchiv unter BArch, DR 2/A.70.

²⁶ Ministerium für Volksbildung: Schulstatistik der allgemeinbildenden Sonderschulen, DDR gesamt, Stichtag 15. 9. 1983, Bundesarchiv unter BArch, DR 2/A.247.

den Musikunterricht beträchtlich. Die Notwendigkeit eigener Fachunterrichtsräume für Musik einschließlich zusätzlicher Vorbereitungsräume wurde gesehen,²⁷ auch wenn die Einrichtung von Fachräumen z. B. unter Hilfsschullehrern zunächst nicht unumstritten war. So wurde die Gefahr der Reizüberflutung für die Schüler auf Grund des über Stühle, Tische und Tafeln hinausgehenden Unterrichtsmaterials oder aufkommende Unruhe bei Raumwechseln befürchtet.²⁸ Bemerkenswert bei der in diesem Beitrag aufgezeigten Diskussion erscheint mir, dass zwar über die Schaffung von Biologie-, Erdkunde-, Geschichts- und Staatsbürgerkunde- sowie Zeichenräumen neben bereits vorhandenen anderen Fachunterrichtsräumen gestritten wurde, spezielle Musikräume jedoch mit keinem Wort erwähnt wurden.

Der Bedarf an Räumen für die musikalische Arbeit an den Schulen unterschied sich zwischen den einzelnen Sonderschularten. So sollten in Sprachheilschulen ein Musik- und ein Rhythmikraum, in Gehörlosenschulen an Stelle von Musikräumen Rhythmikräume eingerichtet werden.²⁹ Kombinierte Fachräume für den Musik- und den Zeichenunterricht wurden als in der Regel ausreichend betrachtet.³⁰ Auch die Erteilung des Musikunterrichts in Mehrzweckräumen bei gleichzeitig drei vorhandenen Werkräumen in einer Hilfsschule wurde als sinnvoll angesehen,³¹ selbst wenn beim Vergleich der anfallenden Unterrichtsstunden laut Lehrplan insgesamt lediglich doppelt soviel Werk- wie Musikunterricht erteilt werden musste. Die Möglichkeit kombinierter Musik-/ Kunsterziehungsräume bis in die 80er Jahre hinein erstaunt. Bereits in der Mitte der 50er Jahre wurde bezogen auf die POS über das Für und Wider derartiger gemeinsam genutzter Räume diskutiert. Dabei sprach sich beispielsweise das Redaktionskollegium der Zeitschrift „Musik in der Schule“ deutlich gegen die beidseitige Nutzung der Räume aus und begründete dies mit den vollkommen unterschiedlichen Anforderungen an die Fachräume.³² Allein aus den angeführten räumlichen Bedingungen des musikalischen Unterrichts kann man schließen, dass dieses Fach an den meisten Sonderschulen als nachgeordnetes Unterrichtsfach angesehen wurde.

²⁷ Beier, W.-D. u. a.: Hinweise für die Planung und Projektierung von Sonderschulen, in: Die Sonderschule, Heft 5/1976, S. 268-287.

²⁸ Kritzler, H.: Fachkabinette an Hilfsschulen? In: Die Sonderschule, Heft 1/1966, S. 53-57.

²⁹ Beier u. a.: Planung und Projektierung, S. 274 f. Im Gespräch erzählte mir eine Lehrerin der Gehörlosenschule Berlin-Mitte, dass dieses beim Neubau ihrer Schule 1975 nicht beachtet worden war. Erst nach 1989 wurde ein eigener Raum für die RmE eingerichtet.

³⁰ Vgl. Beier u. a.: Planung und Projektierung, S. 274 f.

³¹ Ebd., S. 282.

³² Redaktionskollegium der Zeitschrift „Musik in der Schule“: Musik und Zeichenunterricht in einem Raum? In: Musik in der Schule, Heft 1/1954, S.40.

3.2. Unterrichtsmittel und Lehrbücher

Eine hinlängliche Ausstattung der Schulen mit behinderungsgerechten Unterrichtsmitteln wurde angestrebt, auch wenn sich insgesamt wenig über die Versorgung sagen lässt. Zwar gab es verschiedene für die Sonderschulen empfohlene Tonbänder, Schallplatten oder auch Diareihen z. B. für die Instrumentenkunde.³³ Wie weit sie in den Schulen vorhanden waren, ist mir jedoch nicht bekannt. Noch dürftiger sieht die Informationslage über Musikinstrumente aus. Eigene Lehrbücher gab es für Hilfs- und für Blindenschulen (in Braille-Notenschrift). Die Lehrbücher für die Hilfsschule unterscheiden sich z. T. deutlich von denen der POS. Sie waren eher an die Unterstufenlehrbücher der POS, nicht jedoch an die paralleler Klassenstufen angelehnt, Bilder des Lehrbuches der 2. Klasse der POS von 1969 tauchten z. B. fast identisch im Buch der 5. Hilfsschulklasse von 1972 auf. Erscheinen die Bücher auf den ersten Blick auch optisch und inhaltlich ansprechend und ist auch die Intention erkennbar, dem Niveau der Kinder entsprechende Lehrmittel zur Verfügung zu stellen, so bleibt doch deutlich der Eindruck haften, dass die Kinder und Jugendlichen nicht altersadäquat behandelt werden sollten. Die schulische Aussonderung und Separierung zeigte sich m. E. bis in diese Lehrbücher hinein.

Eine Besonderheit gab es in der Hilfsschule, die es in dieser Form in keiner anderen Schule gab. Eine Blockflötenfibel, Unser Flötenbuch von A. Uhlemann, war für den Unterrichtsgebrauch vorgesehen und als Schulbuch zugelassen, als solches auch mehrfach neu verlegt worden.³⁴ Es ist eine methodisch aufbauende, sehr übersichtliche Flötenschule für Sopran-, Alt- und auch Tenorblockflöte, die, wie ich finde, auch für den Anfängerunterricht gut geeignet ist. Im Liedgut an die Musikbücher angelehnt und diese ergänzend, enthält das Flötenbuch eine große Anzahl ein- bis vierstimmiger Stücke und wurde auch für den zunächst noch vorhandenen C-Zug der Hilfsschule empfohlen.³⁵ Für die POS gab es keine vergleichbare Flötenfibel. Eine Verwendung in der POS wäre problemlos wie auch sinnvoll gewesen, zumal die ausschließliche Eignung der Fibel für die Hilfsschule nicht erkennbar ist. Daneben verwundert genauso der Umstand, dass es im Lehrplan der Hilfsschule keinerlei Beachtung fand. Weder war dort die Verwen-

³³ In beinahe jeder Ausgabe der *Sonderschule* gab es die Rubrik *Unterrichtsmittel für den Einsatz an Sonderschulen*. Hier wurden die diversen Unterrichtsmittel mit kurzen Erläuterungen für den Einsatz (Klassenstufe, Unterrichtsfach, Stoffkomplex etc.) aufgelistet. Eine eigenständige Liste mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln gibt es nicht. Allerdings sind im Anhang der Lehrpläne für die Hilfsschule ab 1972 die empfohlenen bzw. vorgeschriebenen Unterrichtsmittel angegeben.

³⁴ Uhlemann, A.: Unser Flötenbuch. Blockflötenfibel und Musizierbuch für die Hilfsschule, Berlin 1968.

³⁵ Trautmann, I.: Unser Flötenbuch, in: *Die Sonderschule*, Heft 4/1968, S. 246 f.

derung der Blockflöte vorgesehen, noch war das Flötenbuch an irgendeiner Stelle als Lehrbuch oder Unterrichtsmittel erwähnt worden. Ich denke nicht, dass das allein an einer fehlenden Ausstattung der Schulen mit Blockflöten einerseits oder mit Musiklehrerinnen und -lehrern andererseits lag. Hier zeigt sich m. E. eindrucksvoll, welche untergeordnete bzw. abschlägige Bedeutung das Musizieren mit Instrumenten in der Schule allgemein und somit auch in der Hilfsschule hatte. Ferner wird aber auch deutlich, dass es über die administrativen und lehrplanbedingten Vorgaben hinaus Ideen gab, den Musikunterricht attraktiver und abwechslungsreicher zu gestalten und diese auch umgesetzt wurden, dass ihnen jedoch nicht die notwendige Unterstützung zuteil wurde.

3.3. *Musiklehrerinnen und -lehrer an Sonderschulen*

Eine weitestgehende Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler durch ausgebildete Sonderpädagoginnen und -pädagogen wurde in der DDR angestrebt. Leider fand ich keine Statistiken über den Einsatz von Musikfachlehrerinnen und -lehrern oder von Unterstufenlehrerinnen und -lehrern mit dem Wahlfach Musik an Sonderschulen. Auf Grund des Fachlehrermangels schon an der POS gehe ich jedoch davon aus, dass ihr Einsatz an den Sonderschulen nicht gerade propagiert wurde und eine generelle Unterversorgung gegeben war. Die wenigen Angaben in der Literatur stützen diese Annahme.³⁶ Eine weitere interessante Frage, wie viele Musiklehrerinnen bzw. -lehrer sich zu Sonderpädagogen weiterqualifizierten, kann ich auf Grund des gefundenen Materials ebensowenig beantworten.³⁷ Da der gängige Weg die Ausbildung von bereits an Sonderschulen tätigen Lehrerinnen und Lehrern war, vermute ich allerdings, dass ihr Anteil nicht sehr hoch gewesen sein wird. Auch kann ich mir vorstellen, dass die Motivation der delegierenden Bezirke gering war, den ohnehin nur unzureichend vorkommenden Musikfachlehrerinnen und -lehrern das Aufbaustudium nahezulegen bzw. ihr Interesse zu unterstützen.

Themen, die gerade für die Sonderschulen bedeutsam waren, wurden in der Musiklehrerausbildung nicht beachtet. So waren weder die Rhythmisch-musikalische Erziehung noch die Musiktherapie Bestandteile des Studiums der Musikerziehung in der DDR, obwohl hier bei Studierenden durchaus Interesse

³⁶ Vgl. ebd. Im Hinblick auf den Einsatz dieses Lehrbuches schreibt Trautmann auf S. 247: „Da die wenigsten Hilfsschulen über einen ausgebildeten Musiklehrer verfügen, kann mit Hilfe des neuen Musizierbuches der Musikunterricht wesentlich verbessert werden.“

³⁷ Das Hochschulstudium zum Diplomsonderpädagogen konnte i. d. R. erst nach einer abgeschlossenen pädagogischen Grundausbildung und einer Delegierung durch den Bezirk absolviert werden.

vorlag.³⁸ Selbst bei Bereitschaft der Lehrenden, diese Schwerpunkte in ihre Vorlesungen und Seminare einzubeziehen, war der Studienplan so eng gesteckt, dass es dafür beinahe keinen Spielraum gab.³⁹

Betreffs des Sonderpädagogikstudiums lässt sich für einzelne Sonderschulen anhand der Studienpläne sogar die Aussage belegen, dass der Einsatz von Musikfachlehrerinnen oder -lehrern nicht eingeplant war. Als Beispiel führe ich hier die Hörgeschädigtenpädagogik an. Hier war die Rhythmisch-musikalische Erziehung ein eigener Studienschwerpunkt. Wesentlich war dabei der Zusammenhang zwischen der RmE und der Hör-Sprecherziehung, insbesondere um die Fähigkeiten lautsprachlicher Kommunikation der Kinder in den unteren Klassen weiterzuentwickeln. Neben theoretischen Grundlagen, z. B. dem Wesen und den Gesetzmäßigkeiten rhythmisch-musikalischer sowie motorischer Lernprozesse oder der Bedeutung des Rhythmus für Sprachauffassung und Aussprache wurden auch didaktische und methodische Grundlagen für das Unterrichtsfach RmE gelehrt, das an der Schwerhörigenschule zusätzlich mit dem Musikunterricht koordiniert werden sollte.⁴⁰ Sing- und Tanzspiele sollten dabei genauso Beachtung finden wie Musikinstrumente, allen voran das Klingende Schlagwerk. Grundsätzlich vorherrschend war aber jeweils die Bedeutung der RmE für den Spracherwerb und die Bewegungserziehung und nicht für die musikalische Bildung.⁴¹ Von einer Lehrerin der Gehörlosenschule in Berlin-Mitte ist mir bekannt, dass sie, obgleich ausgebildete Musik- und Gehörlosenlehrerin, nicht im Fach RmE eingesetzt und dieses auch nie in Betracht gezogen worden war.⁴² Überhaupt hatten musikalische Aspekte, die ich der Allgemeinbildung zuordne, in der Gehörlosenschule keinen Platz (z. B. Musikepochen, Musiker- bzw. Komponistenpersönlichkeiten, Nationalhymne u. a.) Wie auch die RmE in Ausgleichsklassen oder in der rhythmischen Erziehung bei sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen zeigte sich die eindeutige Dominanz der Sonder- gegenüber der Musikpädagogik.

³⁸ Jank, B.: Was aus uns geworden ist, in: Knolle, N., Th. Ott: Zur Profession von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern, Mainz u. a. 1995, S. 53-64, hier S. 62.

³⁹ Meyer, F.: Vergleichende Betrachtung zur Musiklehrerausbildung der achtziger Jahre, in: Fröde/ Jank: 10 Jahre danach, S. 271-291, S. 287.

⁴⁰ Nach meinen Informationen gab es allerdings kein eigenes Fach RmE an den Schwerhörigenschulen.

⁴¹ Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer beim Ministerium für Volksbildung der DDR (Hrsg.): Lehrprogramm für das postgraduale Studium für Lehrer an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen, Berlin 1988, S. 32 f.

⁴² Im Rahmen der Hausarbeit unterhielt ich mich mit einzelnen an Sonderschulen der DDR tätigen Musiklehrerinnen und -lehrern, v. a., um meine Untersuchungsergebnisse mit ihren Erfahrungen vergleichen zu können.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Ergebnisse zu den einzelnen Sonderschulen oder zur außerunterrichtlichen musikalischen Arbeit finden in diesem Aufsatz leider keinen Platz. Grundsätzlich ordnete sich die musikalische Erziehung in den Sonderschulen v. a. wegen der herausragenden Bedeutung der Arbeit in der DDR verstärkt der polytechnischen Bildung und Berufsvorbereitung der Schülerinnen und Schüler nach. Zieht man zudem noch die personelle und räumliche Ausstattung der Sonderschulen in Betracht, waren die Voraussetzungen für eine gewinnbringende musikalische Erziehung und Bildung nur unzureichend. Rhythmische Erziehung hatte insgesamt einen größeren Stellenwert als an der POS, allerdings waren hierfür therapeutische und nicht musikpädagogische Aspekte ausschlaggebend, Lehrpläne zeigen eine größere Nähe zum Sport- als zum Musikunterricht auf.

Da sich gezeigt hat, dass es keinen einheitlichen Musikunterricht an den Sonderschulen gab, halte ich es im Zuge weiterführender Forschung für sinnvoll, diese jeweils gesondert zu betrachten. Dabei bietet sich sowohl ein Vergleich mit den jeweiligen Schulen der BRD als auch eine gezielte Befragung von damals tätigen Lehrerinnen und Lehrern an. Meine Gespräche mit der Gehörlosenlehrerin und mit einem Hilfsschulmusiklehrer lassen die unterschiedlichen subjektiven Bewertungen aber auch die veränderten Gegebenheiten erahnen. Hat sich die musikalische Arbeit an der Lernbehindertenschule bedeutend verschlechtert (in Berlin wird im Grundschulteil nur eine Wochenstunde erteilt, es gibt keine Lehrbücher, außerunterrichtliche Arbeit findet kaum noch statt), ergaben sich für die Gehörlosenschule nie geahnte Möglichkeiten, Räume wurden eingerichtet, Instrumente und Unterrichtsmittel angeschafft oder Unterrichtskonzepte entwickelt. Fernerhin sind räumlich begrenzte Untersuchungen (z. B. einzelne Kreise oder Bezirke) möglich und sinnvoll, hätten sie doch auf Grund des zentralisierten Bildungswesens in der DDR repräsentative Aussagekraft.

Ungeachtet des weiteren Vorgehens denke ich, dass die Musikpädagogik und die musikpädagogische Forschung die Sonderschulen nicht aus dem Blick lassen sollte, bietet sich hier doch ein lohnendes wie notwendiges Forschungs- und Tätigkeitsfeld.

Literatur

- Amrhein, F. (2001): Eine Brücke für die Schwachen. Musikunterricht an Sonderschulen. In: Brücken – Musikunterricht im geeinten Europa. Kongressbericht 23. Bundesschulmusikwoche Koblenz 2000, hrsg. von Bäßler, H., Mainz :Schott

- Beger, A. (1967): Zur rhythmischen Auffassungsfähigkeit stotternder Kinder. In: Die Sonderschule, Heft 1/1967, S. 14-26
- Beier, W.-D. u. a. (1976): Hinweise für die Planung und Projektierung von Sonderschulen. In: Die Sonderschule, Heft 5/1976, S. 268-287
- Bielke, M. (1991): „Musik in der Sonderschule“ – ein Forschungsprojekt des VDS fand seinen Abschluss. In: Musik in der Schule, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Heft 6/1991, S. 411 f.
- Dornhof, C. (Bearb.), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (1992): Lehrpläne der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR): 1945-1990; Teil: Sonderpädagogik; Bestandsverzeichnis. Berlin
- Hübner, R. (2000): Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Zur Entwicklung einer Profession. Frankfurt/M.
- Hoyer, H.-D. (1991): Bildung und Erziehung Behinderter in der ehemaligen DDR. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 10/1991, S. 703-714
- Jank, B. (1995): Was aus uns geworden ist. In: Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern, hrsg. von Niels Knolle und Thomas Ott. Mainz: Schott, S. 53-64
- Kritzler, H. (1966): Fachkabinette an Hilfsschulen? In: Die Sonderschule, Heft 1/1966, S. 53-57
- Meyer, F. (2002): Vergleichende Betrachtung zur Musiklehrerbildung der achtziger Jahre. In: 10 Jahre danach - Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR, hrsg. von Bernd Fröde und Birgit Jank. Essen: Die Blaue Eule, S. 271-291
- Ministerium für Volksbildung (1983): Schulstatistik der allgemeinbildenden Sonderschulen. DDR gesamt, Stichtag 15. 9. 1983. Bundesarchiv unter BArch, DR 2/A.247
- Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung, Abt. Planung und Haushalt (1970): Bildungsstatistik Teil II. Sonderschulen, Stichtag 15. 9. 1970. Bundesarchiv unter BArch, DR 2/A.70.
- Redaktionskollegium der Zeitschrift „Musik in der Schule“ (1954): Musik und Zeichenunterricht in einem Raum? In: Musik in der Schule, Berlin, Heft 1/1954, S.40
- Renker, K. (Hrsg.) (1980): Grundlagen der Rehabilitation in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin
- Röhner-Münch, K. (1991): Achtung, Sonderschulen der neuen Bundesländer! Memorandum zum Musikunterricht. In: Die Sonderschule, Heft 8/1991, S. 474-478
- Schotte, B. (1988): Rhythmisch- musikalische Erziehung verhaltensgestörter Schüler. In: Die Sonderschule, Heft 4/1988, S. 233-240
- Siedentop, S. (2000): Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1 bis 4. Augsburg
- Speck, O. (1996): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München, Basel
- Theunissen, G., B. Garlipp (1996): Rehabilitation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in der DDR. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 9/1996, S. 360-365
- Trautmann, I. (1968): Unser Flötenbuch. In: Die Sonderschule, Heft 4/1968, S. 246 f.
- Uhlemann, A. (1968): Unser Flötenbuch. Blockflötenfibel und Musizierbuch für die Hilfsschule. Berlin

- Verband Deutscher Schulmusiker e. V. (1991): Memorandum zum Musikunterricht an Sonderschulen. Dokumentation zum Forschungsprojekt des Verbandes deutscher Schulmusiker. In: Musikforum Nr. 75/1991, S. 69-71
- Werner, B. (1996): Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Sonderpädagogik in der DDR als Chance zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung in den neuen Bundesländern. In: Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche – Kontinuitäten – Perspektiven, hrsg. von G. Opp, A. Freytag und I. Budnik, Luzern, S. 24-34
- Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer beim Ministerium für Volksbildung der DDR (Hrsg.) (1988): Lehrprogramm für das postgraduale Studium für Lehrer an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen. Berlin

Holger Gringmuth-Dallmer
 Ackerstraße 144
 10115 Berlin
 Email: hgringmuthd@web.de